

日本国内の大学における共同学位プログラムの

実施動向に関する調査

A survey of the demographics of double-degree programs in Japanese universities

大学院先端技術科学教育部国際連携教育開発センター 勅使河原三保子

ABSTRACT

Double-degree programs are just becoming popular in Japanese higher education. This study reports the results of a questionnaire survey on double-degree programs (and other related programs such as joint-degree and dual-degree programs) arranged between 22 Japanese institutions and their overseas partners. The questions asked include motivation for starting double-degree programs with overseas institutions, program details, and linguistic aspects of the programs. When classified into three groups (i.e., outgoing programs, incoming programs and bidirectional programs), the programs show some distributional characteristics. By European standards (Rauhvargers 2002), the degree of integration is not so high in the double-degree programs between Japanese and foreign institutions surveyed. The aspect that was most expected by the institutions surveyed was “good influence on other students from the increased incoming/outgoing students (e.g., internationalization of campus and improvements of language skills)”.

1. はじめに

近年、「共同学位プログラム」（以下、内容がほぼ等しいと考えられるダブルディグリープログラム、ジョイントディグリープログラム、デュアルディグリープログラム、二重学位プログラム等を含む）は日本の多くの大学の関心を集め、このような教育プログラムを導入する大学が増えつつある。「ダブル・ディグリー」の言葉は大学間の国際連携を促進する具体策の一つとして「骨太の方針 2007」の「国際化・多様化を通じた大学改革」の節でも言及され、それに前後して公開された平成 19 年度の文部科学省「大学教育の国際化推進プログラム（先端的国際連携支援）」の公募文書でも同様に「ダブル・ディグリーなどの複数学位プログラムをはじめとする国際的な共同プログラム」が支援の対象とする国際連携を図る取組の一つとして列挙されているところを見ると、日本政府までもがこの種のプログラムに熱い視線を注いでいることが窺える。共同学位等の教育プログラムの増加は、1990 年代以降の日本の大学カリキュラムの国際化の流れの中でも特筆すべき事項として捉えられている（Huang 2006）。これらの動きは、特に当該教育プログラムの運用が海外機関との連携のために用いられるのが多いことから、日本国内だけでなく海外の動きとも関連させて考えるべきであろう。

そこで海外に目を移すと、たとえば最近の高等教育の国際化の動向を世界の地域ごとに概観した Altbach & Knight (2006) には、共同学位プログラムの導入例（ベトナム、シンガポール、ロシア）が記述されている。しかし、何と云ってもこのような教育プログラムは、1976 年に始まったジョイント・スタディー・プログラム（Joint Study Programmes）以降、近隣諸国の大学との連携を続けてきたイタリア（Finocchietti & Damiani 2002; Finocchietti et al. 2006）などのヨ

ヨーロッパ諸国で、とりわけさかんである。と言うのも、ボローニャ・プロセスの下、一連の高等教育改革を進めてきたヨーロッパ（参考 木戸 2005; 吉川 2003）では、2001 年のプラハ・コミュニケ（Prague Communiqué）¹で共同学位プログラムの運用が強調され、翌年からヨーロッパ大学協会（European University Association）が開始したジョイント・マスター・プロジェクト（Joint Masters Project, 2002-2004）²、その第二弾 EMNEM（European Masters New Evaluation Methodology, 2005-2006）を経て共同学位プログラムが幅広く定着してきているからである。また、共同学位プログラムの運用実態や問題点なども国際的に、複数機関を対象に、プロジェクトの一環として、あるいは独立で調査・研究されてきている（DAAD & HRK 2006; Rauhvargers 2002; Rauhvargers et al. 2003; Schüle 2006）。冒頭に挙げた日本での共同学位プログラム導入に対する加熱ぶりも、この大きなヨーロッパを中心とした流れに後れを取るまいとする動きとも考えられよう。同じようにしてこの流れに大いに触発された O'Brien & Proctor (2005) は、オーストラリアの大学での共同学位プログラムの導入に際しての問題点を考察している。

一方アメリカでは、これらの動きと全く無関係ではないだろうが、一生涯に何度かは転職するであろう卒業生の就職に有利になるように、また学際的な専門を必要とする職に就く学生のために、複数分野を効率的に学ぶ手段として、国内の大学間で共同学位プログラムを活用してきたようである（Michael & Balraj 2003）。しかしアメリカでもやはり海外の大学との共同学位プログラムがさかんになりつつあるようで、Michael & Balraj（同上 135-136）はこのように海外の大学が共同学位プログラムを用いてアメリカの大学と連携することによって、相手国からの頭脳流出を防げることも、このような教育プログラムを用いる利点として挙げている。

以上から、共同学位プログラムを用いた教育は海外の大学、特にヨーロッパ諸国で近年活発化していることが伺える。しかし、上記の文献一つ一つを見ても、必ずしも用語の定義が一貫しているわけではないし（たとえばヨーロッパの研究・報告と O'Brien & Proctor [2005]、Michael & Balraj [2003] を参照されたい）、ヨーロッパの共同学位プログラムもボローニャ・プロセスを通じてまだ発展の過程にあると思われる。

翻って日本国内で行われている共同学位プログラムに関する研究・実施報告を紐解いてみると、個々のプログラムに関する報告・紹介としては、たとえば市川（2005）、村上（2006）、リクルート編（2007a, b）があり、その他、共同学位と関連がある日仏共同博士課程プログラム（CDFJ）に関する文献（納谷 2006）やツイニングプログラムの事例紹介（たとえば、小暮 2003）も存在する。しかし筆者の知る限り、上記の海外における研究・調査で概観したような複数の機関で行われているプログラムを比較調査した文献はないのが現状である。もしそのような複数機関を対象とした共同学位プログラムの調査があつたら、新しくプログラムの創設を検討している機関にとってプログラム全体の鳥瞰図を把握するのに有用となるのではないだろうか。

このような動機の下、Teshigawara et al. (2007) では、自らも共同学位プログラムを実施中である大学院に属しながら、海外の機関との間に共同学位プログラムを導入・準備している日本の機関に質問紙調査を行い、その問題点と克服方法について報告した。本論文では Teshigawara et al. (2007) の執筆後に質問紙を回収した 4 機関の結果を加え、新たに分析を行った結果を報告する³。

この節の締めくくりとして、筆者が勤務する機関での当該教育プログラムの実施状況について簡単に紹介したい。徳島大学大学院先端技術科学教育部では、平成 17 年度の文部科学省の大学教育の国際化推進プログラムにおいて提案した「複学位を与える国際連携大学院教育の創設—協定大学間ネットワークを活用したメジャー・マイナー履修制による実践的教育—」の採択を受け、翌 18 年度より学術交流協定を結んでいる中国、韓国、ニュージーランド、アメリカ、

フランスの 10 機関との共同学位プログラム(国際連携大学院プログラム、英語では International Affiliated Double-Degree Program) を順次開始している。この共同学位プログラムは、本学先端技術科学教育部と海外連携大学院の間の学生の相互交流を促進するためのもので、両方の大学院生がそれぞれ受入先の所定の審査を経て入学する。プログラムに入学した学生は両大学院に在籍し、派遣機関・受入機関それぞれで所定の期間、指導教員の指導を受けながら研究活動を進める。

本教育部の共同学位プログラムでは、国際共通語である英語によるコミュニケーション能力を持ち、世界を舞台に活躍できる高度技術者・研究者を育成することを目標に掲げている。この目標を達成するために、共同学位プログラムに在籍する学生を英語で教育する。すなわち本プログラムでは、在籍学生には学業の遂行に必要な英語力が、そしてその学生指導に当たる教員には英語による専門授業教授や個別指導が行えるだけの英語力が必要となる。筆者は現在、この共同学位プログラムの開始準備・実行に必要な様々な業務を行う機関として設立された国際連携教育開発センターに所属し、主に派遣学生に対する英語教育、受入学生の教育を担当する教員に対する英語支援を担当している。このうち教員に対する英語支援については、特に当センターにおいても先例がなく、実際に支援活動を開始して 2 年近くが経過する現在においても、同様の支援を行う国内外の先進的な機関から学ぶべきことが多くあると思われる。Teshigawara et al. (2007) では、共同学位プログラム自体の実施動向もさることながら、筆者は一語学教員として同様の状態にある他機関での語学支援の実態を調査することに関心があった。

2. 方法

2-1. 語の定義と調査協力機関

本論文では調査を開始するに当たり、まず調査の対象となる教育プログラムが日本国内でどのように呼ばれているか調べる必要があった。ヨーロッパで本研究よりはるかに大掛かりな調査を行った Rauhvargers (2002) によると、ヨーロッパにおいて joint degree という制度の一貫した定義は存在しないが、一組の基準となる特徴のうちのいくつかを満たすものであるとしている。(なお、DAAD & HRK [2006: 16] にはそれまで様々な場面で用いられたヨーロッパの高等教育における当該制度の定義がまとめられている。)それらの基準を満たす教育制度の中には、実際には学位の修了に際して二つの別々の学位を授与する double degree と呼ばれる教育制度も含まれる。すなわち joint degree と double degree には重なる部分があると言える。そこで本論文では共同学位プログラムを「学位取得のために二つ以上の機関で学修し、修了に際して二つの別々の学位か共同の一つの学位を授与するプログラム」と定義し、さらにこのような教育プログラムが海外の大学との間で用いられる場合に調査対象を限定することとした。そしてこの条件を満たすプログラムであればどのような用語を用いても調査の対象に加えた。

次に実際に用いられる用語を検討する。まず日本と海外の大学との間で行われている共同学位プログラムについて情報を得るために、インターネットを活用した。すると、共同学位に関連する用語は、英語では double degree、joint degree という十分に領域の重なる 2 語に加え dual degree も存在することがわかった。それが日本語に導入されるとこれら三者を単純にカタカナに置き換えた「ダブル・ディグリー」、「ジョイント・ディグリー」、「デュアル・ディグリー」(これらには二つの単語の間の「・」が無い表記も存在: 例「ダブルディグリー」)、さらに漢語を用いて翻訳した「二重学位」(double degree もしくは dual degree より)、「共同学位」(joint degree) も存在することが明らかになった。さらに問題をややこしくすることには、上記の漢語と英語の用語の対応は一通りではなく、機関によっては、英語では dual degree もしくは double

degree を用いながら日本語では共同学位を用いるところも存在する（前者 dual degree を用いるのは関西大学、後者 double degree は本教育部）。また、前半部分にカタカナの外来語、後半部分に漢語を用いる「ダブル学位」という呼び名も存在する。これらのバリエーションをすべて踏まえるため、これらすべての組み合わせを用いてウェブ検索を行った。これらに加えて、日本の大学と東南アジアの大学で行われているツイニングプログラム (twinning program) も学位修了時に二つの学位を授与するため、調査の対象とした。ウェブ検索により海外の大学との共同学位プログラムを持つ、あるいは準備中と目される機関のリストを作成した。

こうしたウェブを用いた調査の後、文部科学省高等教育局大学振興課（2006）に報告されている平成 16 年度に全国の大学に対して行われた調査で「ジョイントディグリーを導入・検討している大学」として回答した大学名を当該部局から入手した。文部科学省高等教育局大学振興課（2006）によると、調査時に現在ジョイントディグリーを導入していた大学は 19、導入を検討していた大学は 69 あった。これらの大学名と上記のウェブ調査で出来上がったリストを比較し、両方に共通する当該教育プログラムをすでに導入しているあるいは導入を検討している 35 大学を本研究の調査対象として選択した。35 大学の内訳は私立大学 27 校、国立大学 7 校、公立大学 1 校であった。これらの機関に筆者が電話または電子メールにて連絡を取ったところ、23 の機関が本研究の質問紙調査に協力する意思を示した。

2-2. 質問紙

前節における調査対象となる教育プログラムの名称に関する議論からも明らかなように、共同学位の概念は欧米諸国、恐らく英語圏からもたらされたものと推測される。もしそうならば、日本で導入されている共同学位プログラムは欧米諸国で導入されているものと同じような特徴を持つのだろうか。この疑問に答えるため、本研究では Rauhvargers (2002) で言及されているヨーロッパにおける joint degree の特徴のいくつかを扱う質問紙を作成した。

質問紙は次の三つの部分から成る（付録参照）。I は海外の機関との共同学位プログラムの開始目的などについて尋ねるもので、開始のきっかけ、導入によって期待された効果、導入によって改善された点についての質問から成る。このセクションには基となった先行研究は特になかった。II は個々のプログラムに関する具体的な情報（単位認定・互換、教員の交流、入学試験、学位記についてなど）を扱ったもので、その中にはヨーロッパにおける joint degree の特徴でも触れられているものがあつた (Rauhvargers 2002)。III では当該プログラムにおける語学的な側面（派遣学生への語学教育、受入学生を日本語以外で教育する場合は教員への語学支援、受入学生の教育に用いる言語とその決定要因についてなど）を扱った。

受入学生の教育に用いる言語については、文部科学省高等教育局学生支援課（2005: 22）によると留学生の多様なニーズに対応するため、学部レベルの留学生を対象とする英語による短期留学プログラム（同 36-37）や大学院における英語による特別コース（同 23-24）を設けている大学も多い。英語による受入学生の教育は日本でますますさかんになりつつある。文部科学省高等教育局大学振興課（2006）によると英語もしくは他の外国語による授業を一つでも行っていたのは 2004 年の時点で 306 大学で全大学の 43.2% を占める。（日本語と外国語を併用していた授業も含まれる。）この中にはすべての授業を英語で受講して正規課程を終えられる大学も含まれているが、これらの外国語による授業がどのようなプログラムの下開講されているのか（正規課程、共同学位プログラム、短期留学プログラムなど）は不明である。また 174 の大学に英語または他の外国語による授業に関する質問を含む質問紙調査を行った UMAP International Symposium (2006) では、外国語による授業を行わない理由の一つとして行える教

員がいないことが挙げられている。しかし、この調査でもどのような教育プログラムが関連するのかは明示されていない。すなわち、本研究の主な関心対象の一つである共同学位プログラムにおける外国語による授業の実施状況はこれらどちらの調査からもわからない。

3. 結果・考察

3-1. 概要

本調査への協力の意思を示した23機関のうち、最終的に21機関から質問紙への回答を得た。徳島大学大学院先端技術科学教育部自体の回答も合わせ、計22機関の回答が本論文での報告対象となった。回答機関の中には、質問紙回答時に調査対象教育プログラムが準備中または開始直後であったため、あるいはその他の理由により、部分的にしか回答しなかった機関もあった。よって以後の議論では必要に応じて回答機関数も併記する。質問紙を実際に記入したのは、教員が記入した4機関を除きすべて事務職員であった。本調査の特徴および限界として、調査結果は記入者によっても異なる可能性があることを指摘しておく。

上記22機関のうち、個々の学生について学術協定校と協定を結びダブルディグリーを取得させ、確立されたプログラムを持たない1機関を除くと、21機関で計55の共同学位プログラムが実施または計画されている。(この1機関の回答は3.2～3.4節の議論で再び加える。)1機関が持つ教育プログラムの数は1から最多の14(本教育部の回答時準備中のプログラム数も含めた数)までばらつきがある。

まず、本論文で扱う教育プログラムの概観として、【表1】に今回調査に回答した機関と海外の機関との間に現在進行中あるいは準備中の共同学位プログラムの特徴をまとめる。【表1】に示したように、調査の回答が基づく教育プログラムの4割弱に当たる55中21のプログラムが単一方向型(すなわち派遣型もしくは受入型)であるため、プログラムの違いを無視し一括して扱うことは調査結果をゆがめることになると考えられる。そこで、以降、結果の分析はプログラムの型ごとに行う。ちなみに、本調査に含まれる単一方向型のプログラムではほとんどの場合、学生は受入先のみで学費を支払う。すなわち派遣型では海外の受入機関のみで、受入型では調査の対象となった日本の受入機関のみで学費を支払うことになる。このようにして交換学生数の不均衡による経済的な問題を回避しているようである。

【表1】現在進行中・準備中の共同学位プログラムの内訳

型	学位 レベル	分野	相手国	教育言語		プログラ ム数
双方向型 (派遣受 入型)	学士	言語、人文学、 社会科学、全て	アメリカ、韓国	受入	英語、日本語	4
				派遣	英語、韓国語	
	修士	学際、工学、国 際関係学、農学、 全て	アメリカ、韓国、 中国、ドイツ、フ ランス	受入	英語、日本語	15
				派遣	英語、韓国語、 中国語、仏語	
	博士	工学、人文学、 社会科学、中国 学、全て	韓国、中国、ニュ ージーランド、フ ランス	受入	英語、日本語	12
				派遣	英語、韓国語、 中国語、仏語	
	連続 (学士・ 修士)	工学	フランス	受入	英語、日本語	3
				派遣	英語、仏語	

派遣型	準学士*	全て	アメリカ	英語	2
	学士	人文社会学、人文学、全て	アメリカ、オーストラリア	英語	7
	修士	国際関係学、社会科学	イギリス、オランダ、スペイン	英語	3
受入型	学士	工学、国際関係学	韓国、ベトナム	日本語	2
	修士	日本語文化	台湾、中国	日本語	3
	連続 (修士・博士)	工学	インドネシア、タイ、ベトナム、マレーシア	英語	4

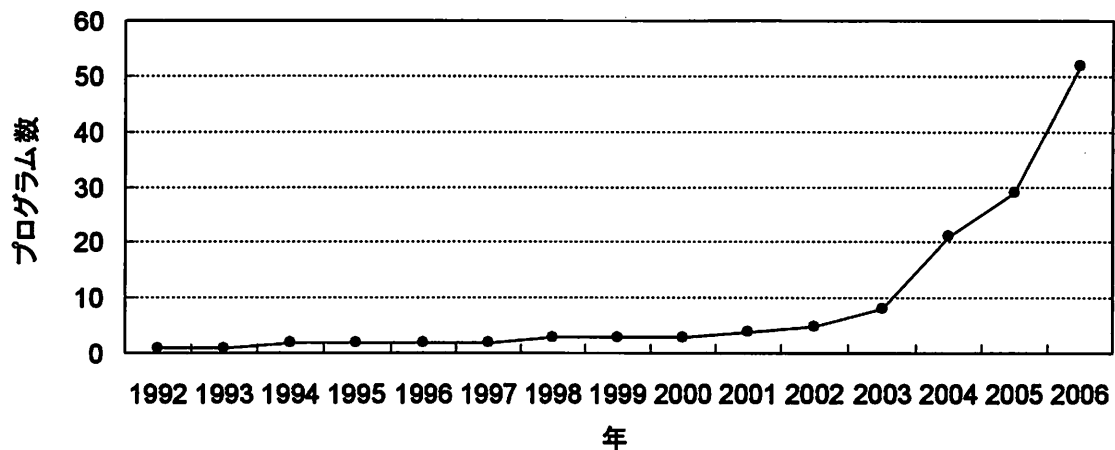
*4 年制大学である派遣機関の学士号とアメリカの短期大学である受入機関の準学士号を取得する。

【表1】を見るとプログラムの型によって特徴がいくつかあることがわかる。双方向型のプログラムでは学部レベルより大学院レベルの方が一般的で（ただし大学院レベルのプログラム数は本教育部のプログラム数がかなり押し上げている）、教育使用言語はプログラムにより英語のみ、または英語と現地語併用である。派遣型では大学院レベルを除き相手機関は英語圏の機関であるが、受入型では相手機関は全てアジアの機関である。東南アジアの相手機関は受入型にしかなく、これらはすべて長岡技術科学大学と芝浦工業大学におけるツイニングプログラムの相手機関である。

本調査の対象となったプログラムの全体像をとらえるためのもう一つの手段として【図1】を作成した。【図1】は当該教育プログラムが開始された年による累積プログラム数を示している。（計55のプログラムうち2006年の調査時に開始していなかった3プログラムを除く。）

共同学位プログラムの総数は1992年、1994年に立命館大学の最初の二つのプログラムが開始してから10年ほどは非常にゆるやかに増加している。しかし、2004年に新しく13プログラムが開始して以来、プログラム数は急激に伸びている。この増加傾向は今後もしばらく続くものと思われる、というのも今回の調査でも、依頼時に準備中のため回答を控えたいと答えた機関がまだいくつかあったからである。（加えてTeshigawara et al. [2007]を発表してから現在までも共同学位プログラムを新しく創設したい機関から筆者の所属する国際連携教育開発センターにも教育プログラムに関する問い合わせが複数あった。）また、この増加傾向は、UMAP International Symposium (2006)が行った調査のうち、日本の大学が教育・学生交流を促進するために実施したことの中の上位8番目に「協定校とのダブルディグリー制度の採用」が位置することとも一致する。さらに、平成17年度に本教育部の取組と同時期に文部科学省の「大学教育の国際化推進プログラム（戦略的国際連携支援）」に採択された15の取組のうち六つが、この調査での定義における共同学位プログラムに関わるもので、そのうち四つがこの調査にも含まれていることを指摘しておきたい。冒頭にも述べたように共同学位プログラムの創設は政府からも後押しを受けている。

【図 1】 開始年から見た共同学位プログラム数



以上これまでをまとめると、日本の機関と海外の機関との間で実施される共同学位プログラムの数はここ 2、3 年の間に急激に増加している。本節ではまずプログラムを双方向型、派遣型、受入型の三つの型に分け大まかな特徴を調べた。双方向型では大学院レベルが多数派であった。それに対し、派遣型では英語圏の相手機関が多数派で、受入型にいたってはすべてアジア諸国の相手機関であった。

3-2. きっかけ・期待・改善点

まず【表 2a】・【表 2b】に質問紙 I-1 で扱った当該プログラム開始のきっかけについて結果をまとめる。

【表 2a】 当該プログラム開始のきっかけ（全 20 機関）

項目	機関数
共同学位制が学生にとって魅力になると思ったから	19
すでに協定を結んでいた海外の機関から働きかけ・誘いがあったから	8
導入前に個別の学生のケースを例外的に扱い、経験があったから	3
日本の他の大学でも導入されているから	3

【表 2b】 共同学位制の魅力（全 19 機関）

項目	機関数
二つの学位が別々に取得するよりも短い期間で取得できる	14
学生の留学期間をそのまま学修期間として認定できる	8
学費を二重に納める必要がなく、経済的	7

用意した選択肢七つのうち 3 機関以上に選ばれた項目を見てみると、「共同学位制が学生にとって魅力になると思ったから」が最も多くの機関に選ばれ（19 機関）、次いで「すでに協定を結んでいた海外の機関から働きかけ・誘いがあったから」が多いが（8 機関）、【表 2a】に掲載されていない「新しく海外の機関から働きかけ・誘いがあったから」を選んだ 2 機関を加えると半数に達し、共同学位制自体の魅力に加え、外的要因も挙げた機関が半数あったことがわかる。

共同学位制の魅力についてはそれを具体的にするためさらに三つの選択肢と自由記述欄を設けたが、回答機関のほとんどが制度の利便性・経済性を理由に挙げている上（【表 2b】）、9 機関が自由記述欄も用いて独自の回答をしている。その中でも大学院レベルの工学系プログラムを持つ機関では将来国際的に活躍する素地を養う機会としての魅力を挙げている。

I の残りの二つの質問では共同学位プログラムを導入した際に期待した効果と改善点を尋ねるために 13 の項目を用意し、それぞれについて前者では期待度を後者では改善度を大・中・小の 3 段階で評価してもらった。これらの質問については、回答機関は持つ教育プログラムの一つ一つについてではなく機関として回答しているので、持つプログラムの型（双方向型、派遣型、受入型）によって機関を分け、【表 3a】・【表 3b】に結果を報告する。（すべてのプログラム型を持つ 1 機関だけは双方向型に分類した。）

【表 3a】当該制度導入時に期待した効果

双方向型（11 機関中）		派遣型（6 機関中）		受入型（3 機関中）	
研究の国際化	8	派遣学生数増加	4	受入留学生数の増加	2
他の学生への良い影響	7	他の学生への良い影響	4	他の学生への良い影響	2
学生の雇用機会拡大	7	単位・留学期間の認定制度整備	3	単位取得制度の互換性	2
		機関の知名度・魅力の向上	3		

注：機関群ごとに半数以上の機関が期待度を「大」とした項目と回答した機関数。

【表 3b】当該制度導入後の改善度

双方向型（8 機関中）		派遣型（6 機関中）		受入型（3 機関中）	
教員の国際交流の促進	5	単位取得制度の互換性	2	単位取得制度の互換性	2
他の学生への良い影響	4	学生の雇用機会拡大	2	単位・留学期間の認定制度整備	2
特定地域の大学との結びつき強化	4	単位・留学期間の認定制度整備	2		

注：双方向型プログラムを持つ機関では半数以上が、その他の機関群では複数の機関が改善度を「大」とした項目と回答した機関数。

まず当該プログラム導入時に期待した効果について半数以上の機関が期待度を「大」とした項目を見ていく（【表 3a】）。双方向型プログラムを持つ機関が期待度を「大」とした項目は「共同研究の促進による研究の国際化（の促進）」が最も多い。双方向型プログラムには大学院レベルのものが多く、すなわちこの機関群には大学院レベルの回答機関が多いことを考えると、研究の国際化への期待が最も大きかったこともうなずける。派遣型プログラムのみを持つ機関、受入型プログラムのみを持つ機関がそれぞれ派遣学生数の増加、受入留学生数の増加に対して期待度が高かったのはもっともである。また、これらの機関群は留学制度の整備にも特に大きな期待を寄せていたことがわかった。

次に当該プログラムが導入されたことによって改善された項目（I-3）を見てみると、プログラムがまだ準備中あるいは発展途上の機関も複数存在し、未回答あるいは部分的にしか回答していない機関も多く、半数以上の機関が改善度を「大」とした項目を見つけるのが困難である。そこでここでは双方向型プログラムを持つ機関群については半数以上が、その他の機関群では

複数の機関が改善度を「大」とした項目を報告する（【表 3b】）。【表 3a】と【表 3b】を比較すると、半数以上の機関の期待度が高かった項目のうち、半数あるいは複数の機関が改善度が高いと評価した項目と重複するものは三つしかない。しかし、双方向型プログラムを持つ機関の半数が改善度大と評価した「研究・教育のために教員の派遣・受入を行うことによる教員の国際交流の促進」は研究の国際化には欠かせないことであり、プログラムが継続していくと将来的に研究の国際化自体の改善度も上がることが期待されるだろう。また、派遣型または受入型のみを持つ機関で期待された単位取得制度や留学期間の認定制度の整備に関わる二つの項目が両機関群において改善度が高かった項目に含まれることも、改善が見られた分野は期待された分野とほぼ同じであるとみなしてもよいだろう。これらの機関群でもプログラムが継続していけば派遣学生数・受入留学生数の増加につながるかもしれない。最後に、すべての機関群において期待された「受入・派遣学生の増加に伴う他の学生への良い影響（意識の国際化、語学力の向上など）」は双方向型のプログラムを持つ機関群では半数の機関が改善度大と答えたが、その他の機関群ではほとんどの機関で改善度は「中」だった。徳島大学大学院先端技術科学教育部でも、協定校からの学生の受け入れが始まって1年半が経過するが、本教育部からの学生の派遣はまだ開始したばかりである。しかし、学期ごとに開講する、共同学位プログラムでの留学を目指す学生を主な対象とした英語授業には、単位取得が可能でないにもかかわらず常に多くの学生が興味を持ち受講している。また受入学生の教育のために英語による講義のスキルを高める教員のための英語授業にも、共同学位プログラムに直接関わっていない教員も多く参加しており、本教育部でも他の学生や教員への良い影響があると考えてよいだろう（勅使河原 2008 参照）。

3-3. プログラムの実態

セクションⅡは七つの質問から成り、その一つⅡ-1 はすでに 3.1 節で紹介された個々のプログラムに関する情報を提供するものであった。（実際にはもう一つ質問Ⅱ-8 があるが、プログラムの実態について質問への答えで補いきれなかった場合に自由筆記する形となっているので本節では省略する。）本節ではそれ以外の質問（単位制度、当該プログラムでの開講授業、教員の派遣・受け入れ、選抜試験、学位記、交換学生数の均衡）を扱う。

まず相手機関との単位制度の違いをどのように克服したか（Ⅱ-2）であるが、機関によっては単位制度の違いは特に問題ではなかった回答しているところがある。たとえば慶應義塾大学理工学部とフランスの協定校との間の学士・修士課程連続の教育プログラムでは、学年全体を相手機関で過ごし単位認定・互換を行わないため、学修が順調であれば問題が生じないと回答している。また、立命館アジア太平洋大学とドイツ・トリア単科大学の国際原料流通マネジメントプログラムは既存の修士課程とは別に両機関共同で開発された教育プログラムであるため、特に単位認定・互換の問題は生じない。その他二つの機関では、単位制度の違い（単位当たりの授業時間数）を認識しながらも、1 単位は各々の機関で同じ重みを持つものとして扱っている。しかしながらその他の多くの機関は長い時間と多くの労力を費やし、時には翻訳作業も伴いながら互いの機関の学生便覧等を精査し、相手機関との独自の単位認定・互換のシステムを作成したようである。そして、本調査の回答機関には、EU 諸国のエラスムス計画（ERASMUS）で学生交流促進に大いに貢献してきたヨーロッパ単位互換制度（ECTS）に倣って開発された UMAP 単位互換方式を利用しているところはなかった。（UMAP 単位互換方式の詳細については <http://econgeog.misc.hit-u.ac.jp/umapjp/ucts/ucts.html> を参照されたい。）UMAP International Symposium（2006）の報告によると、この方式は認知されているものの、まだ広く普及しては

いない（調査に回答した 173 機関の 11%に当たる 19 機関でしか用いられていない）。

次に受入・派遣学生は通常の学生と同じ授業を受講するか、また相手機関と共同でカリキュラムの改革を行ったことがあるかであるが（II-3）、まずほとんどの機関では受入・派遣学生は現地語または英語（つまり日本での場合は日本語または英語）による通常の授業を受講する。しかし日本の機関には英語による特別プログラムを用意しているところもある（たとえば関西大学）。相手機関との共同カリキュラム開発の例としては、前出立命館アジア太平洋大学以外に、相手機関での日本語授業を新規に開講している長岡技術科学大学、自機関の教員を相手機関に派遣して相手機関の教員と合同で集中講義を行う東京工業大学があり、その他の機関でも共同のカリキュラム開発に意欲的なところがある。

教員が相手機関へ出向いて、あるいは相手機関の教員が自機関へ出向いてきて行う授業があるか否か（II-4）については、現調査では上記の東京工業大学を含め 3 機関のみがそのような活動を行っている。また、今後の実施可能性を検討中の機関も 2 機関あった。

選抜試験（II-5）については、日本の大学では通常の学生に入学を許可するためには何らかの試験（筆記・口述）を課すので、ヨーロッパでの joint degree を対象とした調査では触れられていなかったが（Rauhvargers 2002）、日本の共同学位プログラムではどのように学生の入学を許可するのか調査してみようと考えた。ほとんどの場合、派遣学生は派遣機関で書類審査により決定する。その他の機関では、受入型プログラムを持つ 3 機関では書類審査に加え派遣機関での面接試験を行う。また双方向型プログラムを持つ 2 機関ではテレビ・ウェブ会議システムを用いて面接試験を行い学生の受入先への渡航は不要である。別の 2 機関では（派遣機関での書類等審査後に）学生が受入機関に渡航して試験を受ける必要があると回答した。

学位記（II-6）に関してはほとんどすべての場合、各々の機関で別々の学位記を授与する形態を取っている。例外として、学生ごとに個別の協定を結び実施しているお茶の水女子大学大学院人間文化研究科が、当該学生にドイツの協定校から授与された学位記は双方の機関長の署名入りの共同学位記であったと報告している。その他将来的に双方の機関による別々の学位記に加え、共同の学位記を授与することも検討している機関が二つあった。

最後に交換学生数の均衡を保つための方策を尋ねた II-7 では、問題が起こるのは主に双方向型プログラムで相手が英語圏または非英語圏の機関である場合、前者では派遣学生数の、後者では受入学生数の過多になりがちだという点である。まず 2 機関が 1 年ごとではなく数年で平均して均衡が取れるように配慮していると回答している。また、短期の交換留学生を受け入れることによって均衡を保つ、派遣学生が米国の相手機関で学費を払うことによって問題を回避するという方策も取られている。その他、告知の強化により当該プログラムの認知度を高めるという回答も複数あった。

本節のまとめとしてヨーロッパでの joint degree（Rauhvargers 2002）における各々の機関での教育の融合の度合いと比較してみた。すると、日本の機関の海外の機関との共同学位プログラムの場合、相互の機関に教員が授業をしに出向くことはあまりないし、共同でカリキュラムを開発した例もまだあまりないことから、双方での教育の融合の度合いは低めであると言っても良いかもしれない。しかし、プログラムをより一体感のあるものにするための動きもいくつかの機関であることがわかった。

3-4. 語学的な問題

質問紙の III で扱った質問のうち、該当する機関と得られた回答数が少なかったことから本論文では 1 から 3 の留学希望者対象の語学教育、受入学生に対する教育使用言語の決定要因、日

本語以外の言語で教育を行う教員に対する語学支援の三つのみを扱う。

まず留学希望者対象の語学教育（Ⅲ-1）について見てみると、双方向型もしくは派遣型プログラムを持つ17機関のうち12機関が何らかの形で留学希望者対象の語学授業を開講している（【表4】）。

【表4】留学希望者を対象とした語学授業の実施状況

項目	私立大学	国立大学
留学希望者対象の語学授業あり	8/11	4/6
正規の授業	5/8	1/4
卒業・修了単位の取得が可能	4/8	1/4
学外の団体による運営	2/8	0/4
別途受講費用が必要	2/8	1/4

注：それぞれの項目に該当する機関数。2 番目以降の項目は留学希望者対象の語学授業がある機関のみを対象にしている。

私立大学と国立大学に分けて見てみると、留学希望者を対象とした語学授業を持つ機関の割合はやや私立大学の方が高いが、その授業が正規の授業として開講され、卒業・修了の単位として認められる割合になると私立大学と国立大学の間には大きな開きが出てくる。私立大学の場合当該授業が学外の団体による運営の場合もある。最後に別途受講費用が必要かどうかは私立大学・国立大学両方とも4分の1の機関で費用が必要である。しかし、全般的に見て私立大学の留学希望者の方が語学教育に関してはやや恵まれた環境にあると言えよう。

次に受入学生に対する教育使用言語（Ⅲ-2）を見てみる。受入学生の日本語力に応じて、日本語力の高い学生は各学部で日本語で開講される授業を受講し、低い学生は英語で行われる日本語科目と英語で行われる日本研究科目等を履修する関西大学、受入学生は派遣前に2年間日本語を学ぶため日本語力にほとんど問題がなく、教育には日本語・英語の両方を用いる同志社大学、日本語での教育を主とし必要に応じて英語を用いる東京工業大学の3機関を除き、その他の機関ではプログラムごとに日本語または英語のどちらかを用いて受入学生の教育を行っている。受入学生の教育を行う機関は合計16あり、そのうち上記の3機関および回答情報が不十分だった2機関を除いた11機関で行われている教育プログラムは全部で33あり、その使用言語の内訳は日本語が10、英語が23となる。（実際にはそのうち2機関が日本語で行われるプログラムと英語で行われるプログラムの両方を持ち、以下日本語で教育を行う機関数と英語で教育を行う機関数の両方に数えられている。）これら11機関での当該プログラム使用言語の決定要因は以下のようである（【表5】）。

【表5】受入学生の教育使用言語の決定要因

項目	日本語使用 6 機関中	英語使用 7 機関中
当該分野の学修に日本語での教育指導が極めて重要	3	—
日本語の習得は日本文化の学習に重要	3	—
短い留学期間での学術日本語の習得は非現実的	—	2
英語での学術研究活動能力の育成は学生の雇用機会を拡大	—	2
当該分野の学術書も日本人研究者が出版に用いるのも英語	—	3

注：それぞれの項目を当てはまるとした機関数。複数回答可。

【表5】からわかるように、決定要因として特に回答機関の多かった項目はなかった。日本語を使用するプログラムを持つ6機関のうち日本語、日本文化などを専門とする学生を受け入れると明記しているところが2機関ある。そのような学生に対しては日本語での教育が最も合理的だろう。しかし、学部レベルでは英語による開講科目が少ないため日本語による教育に頼らざるを得ないと回答した機関もあった。一方、英語使用プログラムを持つ7機関のうち6機関は理系（理・工・農学）の大学院レベルのプログラムを持つところであった。このようなプログラムでは現地語の習得よりも専門知識の伝達と英語による情報発信能力に関心があることがこの回答結果からもうかがえる。また、そのうち5機関は双方向型プログラムの一環として受入学生の教育を行っているところであった。

最後に、英語で教育を行う教員に対する語学面での支援の有無と種類について尋ねた III-3 を見てみる。英語で教育を行いこの質問に回答した9機関のうち、8機関では教員はほとんど英語圏での留学・職務経験がある（だろう）と回答している。残りの1機関は徳島大学大学院先端技術科学教育部であって、英語圏での留学・職務経験者が少ないため、教員に対する英語支援を2006年前期より始めている。その支援内容の詳細は他論文に譲るとして（勅使河原 2008）、支援に関わる英語教員にとっても、本教育部では開始当初先例のないことだったので、支援開始から1年が経過した今でも、特に非母語話者による英語での語学以外の教育に経験豊富でそのための教員訓練コースを持つヨーロッパの大学⁴や日本の他の機関（近藤・北浜 2004; 中村 2003）の経験から学ぶべきところは多々ある。これらの先進的な取り組みから学ぶことは、英語による授業を行う教員のための支援は単に語学面にとどまらず、語学以外の科目を外国語で教育・学習するという、教えられる内容（科目）と伝達手段である外国語の両方の習得に焦点のある教育・学習形態である Content and Language Integrated Learning (CLIL) の視点も含める必要があるということである。たとえば教員も学生も母語以外の言語で教える・学ぶことによってもたらされる違いを認識し、互いが母語で学ぶ時とは異なる努力を加えることにより、教育・学習効果が改善される可能性がある（Airey & Linder 2006 参照）。また、今回の調査対象機関には含まれなかったが、短期交換留学生に英語で授業を提供する（通称「短プロ」）大学のうち八つの国立大学が平成18年度に共同で行った、欧米での授業法の研修（FD）から英語による授業の質向上の手法を学び、短プロでの英語による授業に生かす「英語で開講する授業の国際水準化支援事業」のような取組（電気通信大学 2007）も、日本で英語による授業を行う教員に対する支援活動にとって今後大いに有益な情報を与えてくれるだろう。

4. 結論と今後の展望

本論文では、海外の機関との間で共同学位プログラムを実施・準備している日本の22機関に質問紙調査を行った結果を報告した。共同学位プログラムを三つのプログラムの型（双方向型、派遣型、受入型）に分けると、プログラムの型により相手国や教育課程の種別の傾向が異なることがわかった（3.1 節）。当該プログラム導入のきっかけを尋ねたところ、ほとんどの機関が「共同学位制が学生にとって魅力になると思ったから」をきっかけの一つに挙げた。また、当該プログラム導入時の期待については、「受入・派遣学生の増加に伴う他の学生への良い影響（意識の国際化、語学力の向上など）」がどの型のプログラムを持つ大学にとっても期待度が高く、特に双方向型プログラムを持つ大学ではプログラム導入後にも改善された点であった（3.2 節）。

続く 3.3 節ではプログラムの実質的な側面（単位制度、当該プログラムでの開講授業、教員の派遣・受け入れ、選抜試験、学位記、交換学生数の均衡）について扱った。特に単位の認定・

互換については多くの機関が苦勞の末独自の制度を作り上げたことがわかったが、UMAP 単位互換方式のような制度がもっと用いられても良いのかもしれない。また、相手機関との教員の相互交流や共同でのカリキュラム開発なども、より共同学位プログラムの融合性を高めるために今後もっと行われても良いだろう。

最後に 3.4 節では英語で授業を行う教員に対する英語支援は、今回の調査対象となった機関では本教育部のみでしか行われていないことがわかった。本調査では扱わなかった III-4 以降の質問（たとえば III-6、7 の教育使用言語による学生の現地の文化に対する理解度への影響）に対しては十分な回答数が得られなかった。

今後このような研究を続ける方向性の一つとしては、日本でも留学生に対する英語による教育がますますさかんになりつつある現在、前出短プロ実施機関を初めとする機関など、今回調査の対象にならなかった機関も対象に入れ、語学面のみを扱いさらに拡張した質問紙調査を行うことが考えられる。また、本調査をより完全で正確なものにするためには、今回のように機関ごとの調査ではなく、プログラムごとのより詳細な点を補った調査を行うべきであろう。さらに、本調査実施後に相次いで発表されたヨーロッパ諸国における詳細な調査・研究 (DAAD & HRK 2006; Schüle 2006) も今後の研究調査の改善に大いに参考になろう。これらの調査・研究で扱われているように、今後、日本でも各機関でプログラムが進むにつれ、プログラムの質の保証や評価に関する議論もなされるべきであろう。このようにまだ発展途上の調査の報告ではあったが、拙論が少しでも日本の高等教育機関の国際交流の促進に役立つ資料を提供できれば幸いである。

注

- ¹ プラハ・コミュニケの全文は注 2 に挙げるヨーロッパ大学協会のジョイント・マスター・プロジェクトに関するウェブページでも閲覧可能であるが、以下に Rauhvargers et al. (2003) にも引用されている、共同学位制に関する一節を挙げる。

Promotion of the European dimensions in higher education

In order to further strengthen the important European dimensions of higher education and graduate employability Ministers called upon the higher education sector to increase the development of modules, courses and curricula at all levels with “European” content, orientation or organisation. This concerns particularly modules, courses and degree curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degree.

- ² ジョイント・マスター・プロジェクトの詳細については以下のヨーロッパ大学協会のウェブサイトを参照されたい。

ヨーロッパ大学協会 (European University Association) :

<http://www.eua.be/index.php?id=62>

本論文でも引用されている Rauhvargers (2002) の他にも鍵となる調査・報告が上記ページやそのリンク先に掲載されている。

- ³ 本論文は 2006 年 9 月にフィンランドで開催された国際会議 Academic Mobility に提出した英語による論文 Teshigawara et al. (2007) に執筆後新たに得られたデータの分析を加え加筆修正したものである。本論文で分析したデータは 2006 年 9 月までに得られたものである。

- ⁴ 非母語話者による英語での語学以外の教育、そしてその教育に携わる非母語話者教員のための訓練コースは北欧諸国およびオランダで特にさかんなようだが、以下にウェブ上で情報を得られる機関を挙げておく。

オランダ・デルフト工科大学 (English Language Test, Delft University of Technology) :
<http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=9d3261ea-a168-474f-be48-fb84a680b4b1&lang=en>

フィンランド・ヘルシンキ大学 (Teaching through English at the University of Helsinki) :
<http://kielikeskus.helsinki.fi/tte/>

また、情報を英語で閲覧できる適切なサイトがないが、フィンランド・ユヴァスキュラ大学は英語での語学以外の教育と非母語話者教員のための訓練コースの伝統があり (同大 Anne Räsänen 氏談 ; Räsänen 2000 参照)、その他スウェーデン王立研究所でも教員のための英語授業が開講されている (同大 Philip Shaw 氏談 ; Benson et al. 2006)。

参考文献

- Airey, J. & C. Linder (2006) Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics*, 27, 553–560.
- Altbach, P. G. & J. Knight (2006) The internationalization of higher education: Motivations and realities. *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*, 27–36.
- Benson, C., S. Brunsberg, R. Duhs, D. Minugh & P. Shaw (2006) *Preparing for international masters degrees at Stockholm University and the Royal Institute of Technology in Stockholm*. Manuscript submitted for publication.
- DAAD & HRK (2006) *Official Bologna Seminar: Conference Report and Relevant Documents*. Berlin, 21–22 September 2006, Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area? (<http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/mundus/reader.pdf>)
- 電気通信大学 (2007) 『英語で開講する授業の国際水準化支援事業—短期留学プログラムの授業を手本にして国際的教育能力の向上を目指す—成果報告書』文部科学省平成 18 年度大学教育の国際化推進プログラム (海外先進教育実践支援)
- Finocchietti, C. & M. S. Damiani (2002) *Joint Degrees and Double Degrees: The Italian Experience*. DOC CIMEA 110. (Translated by R. Boyce)
(<http://www.cimea.it/servlets/resources?contentId=2819&resourceName=Inserisci%20allegato>)
- Finocchietti, C., G. Finocchietti, L. Lantero, M. S. Damiani, & W. Testuzza (2006) Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area? DOC CIMEA 125.
(<http://www.cimea.it/servlets/resources?contentId=27075&resourceName=Inserisci%20allegato>)
- Huang, F. (2006) Internationalization of university curricula in Japan: Major policies and practice since the 1980s. *Journal of Studies in International Education*, 10, 102–118.
- 市川明 (2005) 「Dual Degree Program (共同学位プログラム)」『大学時報』, 54 (303), 96–101.
- 木戸裕 (2005) 「ヨーロッパの高等教育改革—ボローニャ・プロセスを中心にして—」『レファレンス』, 55 (11), 74–98.
- 小暮剛一 (2003) 「留学生受け入れのための新たな試み」『大学と学生』, 470, 30–35.
- 近藤佐知彦・北浜榮子 (2004) 「大阪大学短期留学特別プログラム OUSSEP の現状と英語授業普及・大学国際化への提言」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』, 8, 137–159.
- Michael, S. O. & L. Balraj (2003) Higher education institutional collaborations: An analysis of models

- of joint degree programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25, 131–145.
- 文部科学省高等教育局大学振興課 (2006) 「大学における教育内容等の改革状況について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.pdf)
- 文部科学省高等教育局学生支援課 (2005) 「我が国の留学生制度の概要—受入れ及び派遣」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/06021615/001.pdf)
- 村上理一 (2006) 「ダブルディグリー制を導入した国際連携大学院における新しい大学院教育の試み」『ITU ジャーナル』, 36 (5), 25–27.
- 中村和泉 (2003) 「岡山大学短期留学特別プログラム EPOK—『英語による授業』改善への取り組みと課題—」『岡山大学留学生センター紀要』, 10, 61–77.
- 納屋廣美 (2006) 「日仏共同博士課程 (CDFJ) プログラム—その課題と展望」『留学交流』, 18 (8), 2–6.
- O'Brien C. & D. Proctor (2005) Challenging innovation: A consideration of international joint degree programs for Australia. *Australian International Education Conference 2005*.
(<http://www.idp.com/aiec/program/O'Brien%20&%20Proctor.pdf>)
- Rauhvargers, A. (2002) Joint degree study. In C. Tauch & A. Rauhvargers (eds.). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, pp. 27–44. European University Association.
(http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf)
- Rauhvargers, A., S. Bergan, & J. Divis (2003) United we stand: The recognition of joint degrees. *Journal of Studies in International Education*, 7, 342–353.
- Räsänen A. (2000) *Learning and teaching through English at the University of Jyväskylä – evaluation survey*. (Jyväskylän yliopiston kielikeskus raportteja 4.) Jyväskylän yliopisto, Finland.
- リクルート (編) a (2007) 「早稲田大学のダブルディグリー・プログラム—アジアのハブの基盤に中国を据える—」『大学・短期大学・専修学校のためのリクルートカレッジマネジメント』, 25 (2), 12–16.
- リクルート (編) b (2007) 「東京工業大学のデュアル・ディグリー・プログラム—清華大学と3コースで大学院合同プログラム—」『大学・短期大学・専修学校のためのリクルートカレッジマネジメント』, 25 (2), 20–23.
- Schüle, U. (2006) *Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area: Towards Further Internationalisation of Business Degrees*. CIDD Papers on International Business Education No. 1. Consortium of International Double Degrees.
(http://www.cidd.org/pdf/JDD_ISSN_1953-647X_20070619.pdf)
- 勅使河原三保子 (2008) 「英語による専門授業の質向上を目指して—専門授業担当教員を対象とした英語授業の実施状況」『大学教育研究ジャーナル』, 5, 68–82.
- Teshigawara, M., R. Murakami, & Yano, Y. (2007) “Academic Mobility in Japan: The Demographics of Double-Degree Programs.” In F. Dervin & E. S. Salmi (eds.) *Academic Mobility: Blending Perspectives*, Publications of the Department of French Studies, No. 9, pp. 95–106. University of Turku, Finland.
(<http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/academicmobTurku.pdf>)
- UMAP International Symposium (2006) The report of UMAP survey on student exchanges in Japan. In UMAP Japan National Committee (ed.), *2005 International Symposium on Student Mobility in Asia and the Pacific*, pp. 122–135.

謝辞

本調査は平成17年度文部科学省「大学教育の国際化推進プログラム（戦略的国際連携支援）」採択の取組みである「複数学位を与える国際連携大学院教育の創設―協定大学間ネットワークを活用したメジャー・マイナー履修制による実践的教育―」に対する支援の下行われました。短い期間にもかかわらず質問紙調査にご協力くださった機関の担当者の方々および貴重な資料をご提供いただいた文部科学省高等教育局大学振興課の大塚陽介氏に感謝いたします。また、調査結果の取りまとめに際し、貴重なご助言をいただいた四天王寺国際仏教大学の加藤統久氏、徳島大学工学部の伊坂勝生教授に厚く謝意を表します。

付録：質問紙

I. 制度開始の目的など

1. 貴機関でダブルディグリー制を用いた留学制度を始めることになったきっかけは何ですか。可能なら複数の場合は順位を番号で示してください。
- () すでに協定を結んでいた海外の機関から働きかけ・誘いがあったから
 - () 新しく海外の機関から働きかけ・誘いがあったから
 - () ダブルディグリー制が学生にとって魅力になると思ったから*
 - () 導入前に個別の学生のケースを例外的に扱い、経験があったから
 - () 海外の大学で多く導入されているから
 - () 日本の他の大学でも導入されているから
 - () 経済的な準備が整ったから（資金ができた、支援が得られたなど）
 - () その他 ()

*上記で「ダブルディグリー制が学生にとって魅力になると思ったから」とお答えになった方にお伺いします。魅力は何だと思いますか。（複数回答可。）

- () 二つの学位が別々に取得するよりも短い期間で取得できるから
- () 学費を二重に納める必要がなく、経済的だから
- () 学生の留学期間をそのまま学修期間として認定できるから
- () その他 ()

2. 貴機関でダブルディグリー制を導入することによってどのような効果を期待していましたか。期待度を数字で記入してください。

期待度	1	2	3
	小	中	大

- () 受入留学生数の増加
- () 派遣学生数（学内学生における留学者数）の増加
- () 受入・派遣学生の増加に伴う他の学生への良い影響（意識の国際化、語学力の向上など）
- () 国際経験・語学力を持った学生の国内外での雇用機会の拡大
- () 留学中に取得する単位、留学期間を認定する制度の整備
- () 海外の大学の単位取得制度との互換性の確立

- () 共同研究の促進による研究の国際化 (の促進)
- () 研究・教育のために教員の派遣・受入を行うことによる教員の国際交流の促進
- () 留学生に開放する授業の整備に伴う教育カリキュラム全体の質の向上
- () 英語で授業を行うことによる教育活動の国際化
- () 協定校と教育カリキュラムの共同開発を行うことによるカリキュラムの国際化
- () ダブルディグリー制を機関の広告塔にして機関の知名度・魅力の向上
- () 特定の地域の大学との結びつきの強化 (アジア、環太平洋など)
- () その他 ()

3. 貴機関でダブルディグリー制を導入することによって、次の点はどのように改善されましたか。改善度を数字で記入してください。

改善度	1	2	3
	小	中	大

- () 受入留学生数の増加
- () 派遣学生数の増加
- () 受入・派遣学生の増加に伴う他の学生への良い影響 (意識の国際化、語学力の向上など)
- () 国際経験・語学力を持った学生の国内外での雇用機会の拡大
- () 留学中に取得する単位、留学期間を認定する制度の整備
- () 海外の大学の単位取得制度との互換性の確立
- () 共同研究の促進による研究の国際化 (の促進)
- () 研究・教育のために教員の派遣・受入を行うことによる教員の国際交流の促進
- () 留学生に開放する授業の整備に伴う教育カリキュラム全体の質の向上
- () 英語で授業を行うことによる教育活動の国際化
- () 協定校と教育カリキュラムの共同開発を行うことによるカリキュラムの国際化
- () ダブルディグリー制を機関の広告塔にして機関の知名度・魅力の向上
- () 特定の地域の大学との結びつきの強化 (アジア、環太平洋など)
- () その他 ()

II. 制度の実態

1. 別ファイル (DD_details.xls) に貴機関におけるダブルディグリー制を用いた留学制度に関する以下の情報を差し支えない範囲でお教えてください。ご記入の際には「記入例」のシートをご参照の上、「貴機関」のシートにご記入ください。お手数ですが、複数の相手機関をお持ちの場合は、相手機関ごとにご記入ください。
2. 貴機関と相手機関では単位制度が異なると思われますが、違いを克服するのは困難でしたか。どのようにして違いを克服されましたか。
3. 受入・派遣学生はその他の学生と同じ授業を履修しますか。それとも異なる授業を履修しますか。ダブルディグリー制を用いた留学制度を開始するに当たって貴機関独自で、

あるいは相手機関と共同でカリキュラムの改革を行った例があればご記入ください。

4. ダブルディグリー制を用いた留学制度の一環として貴機関の教員が相手機関へ、あるいは相手機関の教員が貴機関へ出向いて授業を行うことはありますか。もしあるなら、開講授業数は年間にどのくらいですか。
5. 派遣・受入学生の選抜はどちらがどのように行いますか。学生は選抜試験のために相手機関（もしくは貴機関）へ出向く必要がありますか。
6. 修了の証明はどのような文書によりますか。記号でお答えください。
()
 - A. 貴機関の学位記と相手機関の学位記
 - B. 貴機関の学位記と相手機関の学位記に加え、共同で作成するダブルディグリー制を用いた教育課程を修了したことを示す修了証
 - C. 共同で作成するダブルディグリー制を用いた教育課程を修了したことを示す文書
 - D. その他 ()
7. ダブルディグリー制を用いた留学制度では交換する学生数の均衡をとることが鍵になると思われますが、貴機関では均衡を保つために何か特別な努力をなされていますか。また、受入型もしくは派遣型の交流を行っている機関ではどのような取り決めの下に交流を維持していくためにどのような努力をなされていますか。
8. 貴機関のダブルディグリー制を用いた留学制度に関して上記の質問で補いきれなかった特徴があればご記入ください。

語学的な問題

1. 貴機関からの派遣学生は留学に備えて相手機関で用いられる教育言語（と現地の言語）をどのように勉強しますか。以下、留学希望者対象の語学授業の有無等についてあてはまるか否か○、×でお答えください。

留学希望者対象の語学の授業がある	
正規の授業である	
当該授業の履修によって卒業・修了単位の取得が可能である	
授業の運営は学外の団体に委託している	
受講者が別途受講費用を払う	

その他の特徴があればご記入ください。

2. 貴機関で受入学生の教育に用いる言語を決定する要因となったことは何ですか。可能なら複数の場合は順位を番号で示してください。
() 当該分野の学修には日本語での教育指導が極めて重要だ
() 日本語を習得することは日本文化について学ぶのに重要だ
() 短い留学期間に日本語で学術論文を読み書きする能力を養うのは非現実的だ
() 英語で学術研究活動を行う能力を養うのが学生の雇用機会拡大につながる

- () 当該分野の学術書の多くは英語で書かれており、日本人研究者も英語で出版する機会が多い
- () その他 ()

3. 貴機関で受入学生を日本語以外で教育するとお答えになった機関にお尋ねします。貴機関では日本語以外で授業を行う教員の特徴と、教員に対する語学面でのサポートに関する以下の質問についてあてはまるか否か○、×でお答えください。

日本語以外で授業を行う教員は当該言語のネイティブスピーカーである	
日本語以外で授業を行う教員にはほとんど英語圏（もしくは当該言語圏）での留学・職務経験がある	
日本語以外で授業を行う教員に対する語学面以外でのサポートがある*	
日本語以外で授業を行う教員に対する語学面でのサポートがある	
サポートは学外の団体に委託している	
サポートを受ける教員は別途利用料金を払う	

*内容についてご記入ください。

4. 上記で教員に対する語学面でのサポートが存在するとお答えになった機関にお尋ねします。貴機関で存在するサポートの詳細についてお答えください。

サポートの種類	有無	頻度	マンツーマンか授業形式か	提供機関
当該言語での一般的な語学力を高める授業				
当該言語での講義の仕方などを扱う授業				
当該言語で行う授業での評価の仕方(試験の作成)				
当該言語で書く学術論文の添削				

その他のサポートがあればご記入ください。

5. 貴機関で受入学生を日本語以外で教育するとお答えになった機関にお尋ねします。日本語を話さない受入学生の指導に困難を感じたことはありますか。差し支えなければ貴機関での経験談をお聞かせください。
6. 貴機関で受入学生を日本語以外で教育するとお答えになった機関にお尋ねします。日本語以外で教育することによって、日本語を話す留学生と比較して受入学生の日本の国や文化に対する理解度が少ないと感じることはありますか。貴機関ではそれを好ましくないと考えますか。
7. 相手機関で派遣学生が現地語以外の言語で教育を受けるとお答えになった機関にお尋ねします。(すなわち英語圏以外で英語で教育を受ける場合とお考えください。) 現地語以外で教育された派遣学生の派遣先の国や文化に対する理解度について何か気がついたこ

とはありましたか。

8. その他、語学が関わりと考えられる問題について何かお気づきのことがございましたらご記入ください。